PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 14 15 WRZEŚNIA 1937 ROK XVI

NA PROGU NOWEGO ROKU SZKOLNEGO

(Przemówienie P. Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Prof. W. Świętosławskiego wygłoszone przez radio dnia 5 września 1937 r.)

Rok minął od czasu, kiedy po raz pierwszy zwróciłem się przez radio do Nauczycielstwa polskiego, podając w skrócie środki, za pomocą których oddziaływać może na młodzież nauczyciel i wychowawca. Mówiąc o ogólnych podstawach wychowawczych, o rozwinięciu w młodym pokoleniu głębokich podstaw moralnych i gorącego patriotyzmu wyrażającego się w pracy dla duchowego i materialnego rozwoju Polski zaznaczyłem, że nie wyczerpuje to w całości obowiązków, jakie ciążą na nauczycielu. Młodzież już od wczesnej młodości powinna być wychowywana nie tylko w głębokiej czci dla bohaterskich wysiłków wielkich mężów i wielkich bojowników o Polskę, ale również w całkowitej świadomości niebezpieczeństw, jakie Polsce zagrażać mogą. Powinniśmy bowiem mieć w pamięci tragiczne dzieje Polski z okresu ostatnich dwóch stuleci, a przecież od tego czasu nic się w zasadzie nie zmieniło, jeżeli chodzi o bezpieczeństwo granic geograficznych naszego Państwa. Toteż Polska nauczona doświadczeniem lat minionych powinna być moralnie i technicznie przygotowana w każdej chwili do obrony swych granic i utrzymania całkowitej politycznej i ekonomicznej niezależności.

Zadaniem każdego obywatela jest dążenie do wyrobienia w społeczeństwie należytej moralnej postawy, a zwłaszcza jednolitości dążeń uczuć i myśli w zagadnieniach podstawowych, dotyczących bytu i rozwoju Polski. Na tej jednolitości haseł i dążeń w sprawach najistotniejszych dla całego narodu oprzeć się powinna polityka naszego Państwa, zmierzająca do wszechstronnego zabezpieczenia praw Polski, jako mocarstwa.

Mając to w pamięci powinniśmy poddać gruntownej analizie własne poglądy, przekonania i uczucia, aby odnaleźć w nich te najistotniejsze i najogólniejsze elementy, które są wspólne wszystkim prawym obywatelom naszej Ojczyzny. Trzeba je wyraźnie sobie

przedstawić, na nich bowiem najtrwalej oprzeć możemy zbiorowy wysiłek pracy dla Polski.

Patrzmy jasno na te zagadnienia. Postawmy sprawę otwarcie i na gruncie realnym. Niewątpliwie poza hasłami mogącymi prowadzić do zjednoczenia naszych wysiłków, każdy z nas znajdzie w sobie wiele myśli i dążeń, które go różnią, często dość poważnie od innych, bywa nawet, że nastrajają przeciwko tym lub innym grupom społecznym. Na tym tle powstają starcia się poglądów, ujawniają rozbieżne interesy, niejednokrotnie dochodzi do walk politycznych. Jednakże nakazem przeżywanego momentu dziejowego jest, aby każdy doszukiwał się nie tego, co go od innych dzieli, ale uświadomił sobie to wszystko, co go ku innym pociągnąć i z innymi zjednoczyć potrafi.

Myśli te rzucam w chwili, gdy wielotysięczna rzesza nauczycieli szkół powszechnych, średnich i zawodowych rozpoczyna nowy rok szkolny. Czynię to rozmyślnie, sądzę bowiem, że wszyscy zadajemy sobie pytanie, co mamy czynić, aby wspólna nasza praca zbiorowa przyniosła krajowi jak największy pożytek. Myśl ta nieustannie ciśnie się do naszej świadomości, gdyż rzut oka na zdarzenia z ubiegłego roku szkolnego doprowadza do wniosku, że na odcinku oświaty i pracy w szkole występowały tu i ówdzie objawy niepożądane, które napawać muszą smutkiem i niepokojem każdego obywatela Rzeczypospolitej.

Zdawało by się, że są to objawy niezrozumiałe, gdyż na ogół życie polskie zaczęło się lepiej układać. Wystąpiły wyraźne oznaki ożywienia gospodarczego i stopniowego polepszenia się stanu gospodarstw wiejskich i ośrodków przemysłowych.

W dziedzinie oświaty, zwłaszcza w zakresie szkolnictwa powszechnego stwierdzić możemy również oznaki pewnej poprawy. Oto w roku zeszłym po raz pierwszy po długotrwałym i jakże ciężkim dla oświaty kryzysie powołano do pracy nowy zastęp nauczycieli szkół powszechnych w liczbie 2000. Budżet tegoroczny dał możność powiększenia etatów o dalsze 4000. W ciągu więc dwóch lat ostatnich, jeżeli uwzględnić odpływ wskutek ubytku naturalnego, znalazło zatrudnienie 9000 bezrobotnych nauczycieli. W szkolnictwie zawodowym czynić musimy wysiłki nadzwyczajne, aby sprostać zadaniu przygotowania licznych sił fachowych w wypełnionych po brzegi szkołach. Ministerstwo bowiem ustaliło, iż istnieje znaczne

coroczne zapotrzebowanie na fachowców z różnych gałęzi przemysłu, handlu, techniki, rolnictwa, kolejnictwa, wreszcie w administracji państwowej, samorządowej i w instytucjach prywatnych. W szkołach średnich notujemy stały i bardzo poważny wzrost liczby uczniów. Wreszcie po kilku latach przerwy spowodowanej między innymi bezrobociem wśród nauczycieli szkół powszechnych, w roku bieżącym zostały otwarte licea pedagogiczne. Powiększono też liczbę pedagogiów. Wszędzie zatem czeka nauczyciela wytężona praca niezależnie od tego, w jakiej szkole uczyć będzie.

Nie możemy wprawdzie liczyć na polepszenie warunków pracy nauczycielskiej. Skarb bowiem nie przestał walczyć z trudnościami, związanymi z niedawno przeżytym dnem kryzysu finansowego; mnożą się jednak oznaki, żeśmy przebyli największy okres depresji i gospodarczego przesilenia.

Powstaje więc pytanie, dlaczego życie szkolne w ubiegłym roku upływało w atmosferze nerwowej, doprowadzając kilkakrotnie do wzajemnych zadrażnień, szczególnie pomiędzy nauczycielami duchownymi i świeckimi.

Rozumiemy wszyscy, że czynnikiem pobudzającym były tu niewątpliwie sprzeczne prądy ideowe nurtujące w społeczeństwie i to nie tylko w Polsce, ale także w wielu innych krajach Europy. Przestrogą, jak daleko mogą sięgać zaognienia, jest przykład Hiszpanii z długotrwałą bratobójczą krwawą wojną domową. Mimo, że chcemy sobie tłumaczyć przyczynę zajść, społeczeństwo ma słuszny żal do tych, którzy uniesieni temperamentem, nie zdając sobie sprawy z krzywdy, jaką wyrządzają szkole i sprawie należytego wychowania młodzieży, doprowadzali do wzajemnych zadrażnień i do gorszącego przykładu.

Ministerstwo usiłowało uczynić wszystko, aby w zarodku usunąć możliwość podobnych zajść i wydane zarządzenia miały swój skutek dodatni, gdyż koniec roku szkolnego upłynął w atmosferze zupełnego spokoju. Mamy też nadzieję, że nauczyciele świeccy i duchowni dołożą wszelkich starań, aby w szkole zapanowała harmonijna współpraca wszystkich nad wychowaniem młodzieży. Przy tym w nastrojach ogólnych dostrzec możemy niewątpliwie zmiany dość istotne.

Nie wszyscy może zdają sobie sprawę, że w ideowym i duchowym rozwoju życia zbiorowego zaszły w Polsce poważne zdarzenia,

które się przyczynią niewątpliwie do przytłumienia wielu antagonizmów i stwarzać będą stopniowo grunt podatny do ogólnej konsolidacji sił narodowych.

Oto, aby niejako ułatwić każdemu pracę wyszukania podstaw i haseł ideologicznych, na które pisać się może każdy prawy obywatel Rzeczypospolitej, płk Adam Koc ujął w treściwej formie swej deklaracji te z nich, które mogą doprowadzić do ideowego zjednoczenia olbrzymiej większości społeczeństwa.

W ten sposób stworzony został niejako wspólny język wzajemnego porozumienia dla tych, co poprzednio w braku być może jasno skrystalizowanych myśli nie mogli odpowiedzieć sobie na pytanie, co łączyć powinno duchowo najszersze rzesze społeczeństwa w jednolitym dążeniu do najlepszego zabezpieczenia bytu i dalszego rozwoju Rzeczypospolitej.

Wkrótce też po ogłoszeniu deklaracji płka Koca, bo w dniu 19 marca br., Pan Prezydent Rzeczypospolitej zwrócił się do społeczeństwa z tradycyjną mową, przypominającą nam wielkie czyny wskrzesiciela Polski Marszałka Józefa Piłsudskiego.

Mówiąc o zjednoczeniu sił narodowych Pan Prezydent zaznaczył:

„Naturalnie, że wśród licznych ugrupowań naszego społeczeństwa nie wszystkie docenią od razu wagę momentu i doniosłość tego hasła“.

„Przywódcy szeregu ugrupowań będą czynić wysiłki, ażeby swoich zwolenników powstrzymać od działania w myśl tego zdrowego instynktu“.

„Ale to naturalny objaw. Bo tylko przywódcy, którzy umieją obiektywnie patrzeć na bieg rzeczy, mogą się zdobyć na rezygnację z wyłącznego kierownictwa oddaną sobie rzeszą i ofiarować swą współpracę na rzecz wyższych haseł.“

„Ci, którzy nie umieją się na to zdobyć, mogą tylko chwilowo powstrzymać, ale nie zdołają udaremnić przejawów zdrowego instynktu w tak osobliwej dla kraju chwili.“

Wspominam tu o zdarzeniach, które będą miały wielkie znaczenie, gdyż mają na celu zwalczanie tkwiących w nas wad narodowych, doprowadzających wielu do przekładania waśni, zaciętości, bezkompromisowego upierania się przy swoim, nad zgodę, porozumienie

i szukanie drogi do ustępstw opartych na sprawiedliwych zasadach wzajemności. Wciąż bowiem jeszcze walczyć musimy z owym ghetto psychicznym, o którym tak dosadnie mówił Józef Piłsudski, gdy z żalem tłumaczył, dlaczego w chwili tworzenia pierwszych rządów w Polsce nie mógł dojść do żadnego porozumienia z przedstawicielami świeżo zjednoczonych dzielnic i poszczególnych ugrupowań społecznych.

„Nie wiem — mówił wówczas Józef Piłsudski — czy gdziekolwiek w naszej historii jest epoka, czy są gdziekolwiek dni, w których walka o słowa była tak silnie rozwinięta, jak w owym czasie, gdy słowa ukochane przez jednych były wstrętne dla drugich, gdy na podstawie słowa bez treści sypano oskarżeniami, gdy słów jednych nie chcieli zrozumieć drudzy i gdy te same słowa, które gdzieindziej przez ludzi były używane jako element zgody, u nas doprowadziły do walki".

Trudno o dosadniejsze określenie trudności nie ideowych, ale psychicznych, na które natrafia w Polsce każdy czyniący próby jednoczenia i harmonizowania woli, uczuć i czynów obywateli wielkiego naszego narodu.

O istnieniu owego ghetta psychicznego, utrudniającego osiągnięcie porozumienia, wspomina w tegorocznym przemówieniu na zjeździe legionistów marszałek Śmigły-Rydz. Oto mówiąc o drogach dalszego postępu i rozwoju Polski, jako trzeci warunek, postawił następujący:

„Mając spokój zewnętrzny i spokój wewnętrzny, skonsolidować ideowo, karny zespół tych ludzi, którzy już mają dość krętnych i zatęchłych dróg własnych, najrozmaitszych ghett, oraz tych, którzy młodzi wchodzą w życie, którzy chcą dla Polski pracować i którym na Polsce zależy".

Przypominając dzisiaj o tych ważnych zdarzeniach, jakie zaszły w czasach ostatnich, daleki jestem od nadawania memu przemówieniu jakiegokolwiek charakteru mowy politycznej, tym bardziej daleki jestem od myśli wprowadzenia tendencyj politycznych do nauczania i wychowania. Chciałbym jedynie, aby nie uszło uwagi wszystkich nauczycieli i wychowawców, że nowy rok szkolny rozpoczynamy w nowych warunkach, mając poza sobą akty pierwszorzędnego historycznego znaczenia, które działać będą stopniowo, stwarzając nowe podstawy psychiczne dla pracy wychowawczej nauczyciela.

Działanie to będzie trwałe i dla życia polskiego pożyteczne, jeśli myśl zespolenia sił narodowych ugruntowywać się będzie w społeczeństwie i jako podstawa wychowawcza młodzieży oprze się na zasadach moralnych i poszanowaniu praw każdego człowieka do własnej myśli. O tym pamiętać musi każdy wychowawca.

Zapewne miną miesiące, może nawet lata, zanim całe społeczeństwo zdoła całkowicie docenić znaczenie podjętej pracy nad zjednoczeniem sił narodowych dla umocnienia potęgi i znaczenia Polski jako mocarstwa. Można też przypuszczać, że uczynione będzie wszystko, aby się przeciwstawić temu zjednoczeniu. Niestety, działać tu będą zgodnie jawni i skryci wrogowie Polski oraz doktrynerzy, którzy nie zdołają pojąć, że w chwili obecnej potrzeba Polsce zjednoczenia sił narodowych tak, jak ptakom powietrza, rybie wody, a człowiekowi głębokiej siły moralnej i zasad etycznych, do walki z przeciwnościami życia.

Praca nauczyciela różni się tym od pracy w innych zawodach, że nauczyciel może i powinien w dali od walk politycznych, w ustroniu swej szkoły wykuwać przyszłość Polski, budząc i pielęgnując w duszach młodzieży wszystkie te myśli, uczucia i idee, które powinny być wspólne dla wszystkich prawych obywateli Rzeczypospolitej. W oparciu o te wskazania nauczycielstwo będzie mogło prowadzić swą pracę, mając pewność, że wnosi rzetelne pierwiastki do życia i przyszłego rozwoju Polski.

Chciałbym również w kilku słowach zwrócić się do tych, którzy nauczać będą w nowootwartych liceach ogólnokształcących i pedagogicznych. Rozpoczynacie, Państwo, pracę nową i trudną. Wymagać ona będzie niejednego wysiłku twórczego. Charakter szkół tego typu, wynik nauczania i opinia o liceach w społeczeństwie zależeć będą od pierwszych lat ich istnienia, od wysiłków grona nauczycielskiego, które zechce włożyć najlepszą treść w nowe ramy nauczania. Programy liceów dają tu nauczycielowi duże możliwości przejawienia własnej inicjatywy i rozwinięcia w pełni swych zdolności dydaktycznych.

Wierzę, że praca w liceach rozwijać się będzie w nastroju ogólnego zapału i że wyniki tej pracy będą jak najlepsze, stwarzając poważne ośrodki nauczania i wychowania młodzieży, przygotowując ją do studiów akademickich oraz do zaszczytnego i pięknego powołania, jakim jest i po wsze czasy zostanie zawód nauczycielski.

Składając w dniu dzisiejszym życzenia owocnej pracy całemu Nauczycielstwu, wyrażam nadzieję, że rok bieżący upłynie wszystkim w spokojnej, ofiarnej i pożytecznej pracy. Ufam, że każdy dążyć będzie do tego, aby pracując w gronie swych kolegów i w najbliższym kontakcie z rodzicami i opiekunami młodzieży, mógł wytworzyć najlepszą atmosferę przyjaźni i wzajemnego zaufania. Jest to bowiem jedyna niezawodna droga, prowadząca do najlepszych wyników wychowawczych w szkole.

CZEGO POLSKA OCZEKUJE OD SWOJEJ MŁODZIEŻY

(Przemówienie P. Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Prof. W. Świętosławskiego wygłoszone przez radio dnia 4 września 1937 r.)

Młodzieży polska!

Zwracam się do was z tymi kilku słowami w chwili, gdy rozpoczynacie nowy rok szkolny. Zdarzenie to ważne w waszym życiu, a także w życiu waszych rodziców i opiekunów, nauczycieli i wychowawców. W dniu rozpoczęcia zajęć w szkołach bez przesady niemal całe społeczeństwo bierze żywy udział. Przecież wyrusza do szkoły ponad 5 milionów młodzieży. Cóż dopiero mówić o waszym wzruszeniu. Wielu z was wchodzi po raz pierwszy, inni po paromiesięcznej przerwie do gwarnej klasy, wchodzicie weseli lub zatroskani, uśmiechnięci lub zasmuceni, może po świeżym rozstaniu się z swoimi najbliższymi. Jedni pełni otuchy a nawet pewności siebie, inni nieśmiali, to znów pełni nadziei lub przeciwnie, zaniepokojeni tym, jak też się powodzić będzie w tej szkole. A wszyscy mimo przeróżnych uczuć i wzruszeń ciekawi jesteście, czego się w szkole nauczycie. Niejeden we snach swych widzi się dorosłym i marzy dziś o przyszłych pięknych i sławnych czynach.

Wiedzcie, że w dniu tym, jak zresztą zawsze, my starsi — rodzice, opiekunowie i nauczyciele — z radością spoglądamy na waszą ruchliwą, wesołą, rozbawioną gromadę, z radością i nadzieją; nikt bowiem inny jeno wy zastąpicie z czasem nas starszych, aby pracować dalej nad rozwojem Polski i ugruntowaniem Jej mocy, potęgi i sławy.

A przecież już wiecie lub niektórzy z was wkrótce się dowiedzą, że Ojczyzna nasza jest to kraj wielki i rozległy. Składa się na Nią wszystko, na co oczy wasze patrzą: pola i lasy, wsie i miasta,

równiny i góry, rzeki i doliny, wreszcie ów niewielki, ale jakże nam drogi skrawek wybrzeża morskiego, na którym w ciągu kilkunastu lat zaledwie osiedliła się w polskim porcie w Gdyni przeszło stutysięczna rzesza naszych rodaków, aby tam straż trzymać i polski zamorski handel rozwijać.

Kraj nasz jest nie tylko rozległy, ale zarazem osobliwy. Poszczególne bowiem jego ziemie różnią się znacznie między sobą pod wieloma względami. Toteż dokonać będziecie musieli pewnego wysiłku, aby należycie poznać swoją Ojczyznę i nauczyć się kochać i cenić każdy Jej zakątek i rozumieć jego znaczenie dla życia i dalszego rozwoju całości kraju. Niesłusznie też czyni ten, kto poza ukochaniem swoich najbliższych stron rodzinnych nie stara się rozbudzić w sobie miłości dla reszty kraju.

Życzę wam przede wszystkim, abyście zdobyli w waszej szkole potrzebne wiadomości o całej Polsce, tak abyście nie tylko ją całą swą duszą pokochali, lecz abyście rolę poszczególnych ziem w rozwoju całego kraju należycie zrozumieli.

Czeka was w szkole inna zdobycz. Szkoła nauczy was poznawać stopniowo, w jaki sposób macie wyrażać swe myśli w mowie i piśmie. Początki tej umiejętności wydawać się wam będą mozolne i trudne, wymagać bowiem będą ćwiczeń i skupionej uwagi. Ocenić jednak potraficie w przyszłości, że trud ten stokrotnie się wam opłaci. Stopniowo stawać się będziecie zgoła innymi ludźmi. Potraficie patrzeć na wszystko innymi oczyma i będziecie umieli mówić o wszystkim, wyrażając swe myśli tak jasno, pięknie i wyraźnie, jakbyście nigdy przedtem tego uczynić nie mogli. Poznacie bogactwo języka, a wczytując się w piękne dzieła literatury, przekonacie się, że zawierają treść tak piękną, tak bogatą, tak różnobarwną, jak pięknym i bogatym jest nasz kraj rodzinny.

Zwracam się przez radio do wszystkich was rozsianych po całym kraju. Mogę to uczynić, gdyż dzięki wytężonej pracy ludzkiego umysłu zdołano wyrwać przyrodzie ukryte jej tajemnice i tak je ujarzmić, że bez trudu umiemy głos ludzki przerzucać przez góry i pola, lasy i rzeki do najbardziej odległych ziem naszej ojczyzny. Jeszcze przed kilkunastu laty byłoby to niepodobieństwem. Niepodobieństwem byłoby też latać po przestworzach, przebywać setki kilometrów w ciągu paru godzin koleją żelazną lub samochodem po bitych drogach. Los sprawił, że wasze pokolenie od zarania młodo-

ści patrzy i korzysta z nowych form życia ludzkiego, a więc wiedzieć powinno, że wszystkie te zdobycze zawdzięcza wytężonej pracy ludzi nauki, którzy jako cel swego życia postawili badanie tajemnic przyrody i wyzyskiwanie poznanych zjawisk dla dobra ludzkości.

Szkoła da wam w tej dziedzinie i wielu innych poznanie i wytłumaczenie przeróżnych zjawisk przyrody. Poznając je będziecie przeżywali chwile piękne i radosne, gdyż każdy umysł ludzki odczuwa rozkosz, gdy zaświta w nim świadomość, że doszedł do zrozumienia tego lub innego zjawiska lub że poznał prawa rządzące przyrodą.

Wszystkie te wiadomości tak pożyteczne i piękne a w życiu człowieka konieczne nie wyczerpią tego, co ze szkoły ze sobą wyniesiecie.

Przyszłe wasze życie byłoby ubogie, jednostronne, niejako zacieśnione, gdybyście nie wynieśli ze szkoły gruntownej znajomości historii Polski, gdybyście nie mieli ukochania wielkich czynów bohaterów narodowych, gdybyście wreszcie sami nie zrozumieli wielkich celów życia ludzkiego, znaczenia wysiłków zbiorowych i każdego pojedyńczego człowieka.

Niejednemu z was uczącemu się historii dziejów ojczystych o bohaterskich czynach, wytężonej pracy wielkiego patriotyzmu wielkich przodków naszych, może się wydać, że minęły czasy, kiedy Ojczyzna wymagała wyjątkowego bohaterstwa, wyjątkowej pracy lub całkowitego poświęcenia się służbie dla Polski i dobra jej obywateli. Taki pogląd byłby błędem ogromnym, gdyż przeżywamy obecnie czasy, kiedy zarówno od pojedyńczych obywateli, jak też i od całego społeczeństwa wymagana być musi nieustanna, wytężona praca i wielka ofiarność. Życie państwa i narodów przebywa teraz właśnie taki okres stosunków międzynarodowych, które stwarzają warunki, że przy życiu utrzymać się zdoła (zachowując zupełną polityczną i gospodarczą niezależność) tylko takie państwo, które zaszczepić potrafi swym obywatelom od zarania ich młodości głębokie uczucie miłości ojczyzny i gotowość do ponoszenia ofiar krwi i mienia, aby ustrzec granice i przyczynić się do dalszego rozwoju i umocnienia bytu swej ojczyzny.

Czasy obecne wymagają, aby bohaterami czynu i ofiarnej pracy stali się wszyscy obywatele, aby też wszyscy zrozumieli, że nie-

wola polityczna lub ekonomiczna, ubóstwo kultury lub nawet niedostatecznie rozwinięte formy życia zbiorowego są lub stać się mogą z czasem zaprzepaszczeniem narodu i państwa.

Na was też, dzieci i młodzieży, gdy dorośniecie, spadnie wielki zaszczyt, ale też i wielka odpowiedzialność za dalsze losy naszej ojczyzny.

Chcemy was nauczyć tego wszystkiego, co będzie wam potrzebne, abyście byli należycie przygotowani do walki o byt i dalszy niezależny i, mamy pełną ufność, wspaniały rozwój całego naszego narodu.

Wiedzcie, że macie wielki zaszczyt żyć w takiej epoce dziejowej, w której wysiłek woli, przejaw silnego charakteru wymagany jest dosłownie od każdego obywatela. Wiedzcie i trzymajcie to w pamięci, że w młodości kształtuje się całe przyszłe życie człowieka. Toteż w szkole pracujecie sami dla siebie i dla ogółu, gdy każdy dzień, każdą godzinę przeżywacie tak, aby wzbogacały i rozwijały wasz charakter, pogłębiały umysł, budziły ukochanie tego, co dobre, czyste i piękne. Winniście też za młodu kształtować swoją postać duchową tak, aby młodości swojej się nie powstydzić.

Przed wami stoi nowe i jak zawsze nieznane nam bliżej jutro. Nikt nie zdoła go dojrzeć i przewidzieć; to jednak wiemy wszyscy, że im goręcej Polskę ukochamy, im lepiej zrozumiecie, że losy Jej zależą od waszej woli, hartu, siły duchowej, charakteru i pracy, tym pewniejszą będzie przyszłość Tej, co odrodzona przed 19 laty, krwią najlepszych Jej synów wywalczona, róść powinna w moc, potęgę i chwałę.

Witając więc was u progu nowego roku szkolnego przypomnieniem zadań i wysiłków, jakie was czekają — życzę wam wszystkim, aby praca wasza — radosna a wytrwała, młodzieńcza a zmierzająca ku przyszłości — dała jak najlepsze wyniki, a wam samym — poczucie zadowolenia z należycie wypełnionego obowiązku.

Dajcie Polsce to, czego od was oczekuje.

KTO DUSZY ŻĄDA — DUSZĘ DAĆ MUSI;

KTO SIĘGA PO DUSZĘ — DUSZĄ SWOJĄ PŁACI.

JÓZEF PIŁSUDSKI

OCENA I WYBÓR PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH

Nowy rok szkolny przynosi nowe podręczniki. Przed nauczycielstwem staje kwestia wyboru najodpowiedniejszych dla danego środowiska i dla danych warunków podręczników szkolnych. Wyboru takiego dokonuje się różnymi sposobami w zależności od okręgu szkolnego i obwodu. W niniejszym artykule chcę zebrać *zasady, według których ocenia się podręczniki i środki naukowe.*

Zanim podręcznik dotrze do nauczyciela, jest już wielokrotnie oceniany przez Komisję Wydziału Programowego Min. W. R. i O. P., przez recenzentów i specjalistów. Nauczyciel otrzymuje tedy podręcznik w możliwie najbardziej wykończonej formie. Czy może go to zwolnić od samodzielnej refleksji nad wartością podręcznika? Nie! Przede wszystkim do tej refleksji zmusić go powinien moment wyboru, dla każdej klasy i każdego przedmiotu bowiem istnieje kilka podręczników różnych autorów. Po wtóre — wniknięcie w konstrukcję podręcznika, w intencję autorów pozwoli nauczycielowi z lepszym skutkiem stosować go w nauczaniu. Po trzecie — roztrząsania nad podręcznikiem pozwalają wniknąć w metodę nauczania danej partii materiału i metodę tę udoskonalić. Po czwarte — uważne przestudiowanie podręcznika daje możność przewidzieć te sytuacje, które dadzą się wyzyskać przy nawiązaniu do środowiska i przeżyć dziecka. Tak więc praca nad wniknięciem w konstrukcję i intencję autorów podręcznika daje wiele wartościowych korzyści.

Przystępując do omówienia podręcznika zrobimy najlepiej, gdy się oprzemy na wskazaniach rozporządzenia Min. W. R. i O. P. z dnia 16 lutego 1934 r. o ocenie i używaniu książek szkolnych i środków naukowych (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. nr 3, poz. 37). Odpowiedni ustęp (§ 13) tego rozporządzenia brzmi, jak następuje:

„Podręczniki szkolne ocenia się pod względem treści i formy po zbadaniu:

a) czy są dostosowane do obowiązującego programu i czy we właściwy sposób realizują jego zasady, w szczególności, czy są dostosowane do poziomu umysłowego młodzieży;

b) czy stoją na poziomie wiedzy współczesnej;

c) czy odpowiadają wymaganiom dydaktycznym;

d) czy i w jakim stopniu uwzględniają wymagania wychowawcze, zawarte w programie nauki, w szczególności wymagania wychowania w duchu obywatelskim;

e) czy są poprawne pod względem językowym i stylistycznym;

f) czy co do barwy papieru i techniki graficznej odpowiadają wymaganiom higieny;

g) czy pod względem zewnętrznym czynią zadość wymaganiom estetycznym;

h) czy projektowana cena w sprzedaży odpowiada normom, ustalonym przez Min. W. R. i O. P.“

Przytoczone tu zasady przeznaczone są dla recenzentów, którym Ministerstwo przesyła maszynopisy podręczników do oceny. Dla nauczyciela zasady te stają się użyteczne w ten sposób, że pytamy, który z podręczników najlepiej odpowiada wymaganiom wyszczególnionym pod punktem a, b. c, d, e, f, g. Jest to więc porównywanie wartości podręczników pod różnymi punktami widzenia. Okaże się w rezultacie, że jeden z podręczników wybija się na czoło ze względu na doskonale opracowaną metodę nauczania, inny przoduje pod względem językowym, jeszcze inny ma dzięki starannym ilustracjom dużą wartość atrakcyjną, ten kładzie największy nacisk na potrzeby życia gospodarczego, tamten szczególnie silnie akcentuje wychowanie obywatelskie.

Zorientowawszy się w ten sposób w walorach poszczególnych podręczników, pytamy: które wartości reprezentowane przez dany podręcznik najbardziej odpowiadają naszemu środowisku?

W szkole leżącej we wschodnim pasie granicznym wybierzemy podręczniki pisane najłatwiejszym językiem oraz podręczniki kładące szczególny nacisk na wychowanie obywatelskie, a to ze względu na słabe opanowanie języka polskiego przez tamtejsze dzieci oraz ze względu na konieczność budzenia ducha państwowości polskiej. Na Śląsku zastosujemy podręczniki pisane językiem bogatszym, posiadające duży zasób materiału, silne nastawienie gospodarcze i obywatelskie. W szkole wiejskiej wprowadzimy podręcznik o dużej ilości ilustracji, w większych miastach — o najobszerniejszym materiale naukowym. Jeżeli wybieramy podręczniki dla szkół, w których nauka odbywa się w kompletach, wówczas wypadnie zastanowić się nad tym, które z podręczników najlepiej rozwiązują zagadnienie nauki głośnej i nauki cichej. Będziemy więc tu się zastanawiali, czy podręcznik podaje sposoby i metody zorganizowania nauki cichej, czy metody te uwzględniają aktywność i samo-

dzielność dziecka, jakie środki ekspresji przewiduje autor w ćwiczeniach i zadaniach przeznaczonych na naukę cichą, czy ogranicza się tylko do pisania, czy polecenia i pytania zawarte w podręczniku są wykonalne i czy mają wartość dydaktyczną, czy autor przewiduje indywidualizację w zakresie różnych roczników. Szukając odpowiedzi na postawione kwestie porównamy ze sobą podręczniki i ustalimy, które z nich wybijają się spośród pozostałych.

Dużą pomocą przy ustaleniu wartości podręcznika oraz przy jego zastosowaniu w nauczaniu stanowią przewodniki metodyczne, jakie wydają autorzy do swych podręczników. Przewodniki te (cena ich wynosi około 1 zł), najczęściej wydawane do czytanek, dają nam możność wniknięcia w intencję autorów oraz poznania sposobu stosowania podręcznika w praktyce. Wreszcie recenzje drukowane w czasopismach pedagogicznych wniosą również dużo materiału naświetlającego wartość podręcznika. Nie należy sądzić, że badanie wartości podręczników szkolnych, wnikanie w ich konstrukcję, w intencję autorów i świadome dokonywanie wyboru najwłaściwszych podręczników dla swego środowiska zależy tylko od dobrej woli nauczyciela lub kierownika. W świetle wymagań stawianych nauczycielowi i kierownikowi szkoły przez *Statut publicznych szkół powszechnych* jest to przecież jeden z jego obowiązków.

Nieszawa (woj. warszawskie) *Saturnin Racinowski*

KILKA UWAG NA TEMAT NAUCZANIA HISTORII

Aktualizacja w nauce historii

W nauce historii młodzież winna sobie przyswoić znajomość najważniejszych wydarzeń z dziejów Polski, jednakże przy szerszym i głębszym opracowaniu nowoczesności, przy wysuwaniu na plan pierwszy tych zagadnień, które wiążą się z teraźniejszością. Poznawanie przejawów życia dawnych wieków w wszystkich jego dziedzinach winno dać młodzieży przygotowanie do zrozumienia współczesnej rzeczywistości polskiej jako wyniku pracy minionych pokoleń oraz orientację w tej rzeczywistości pod kątem widzenia przyszłego obywatela.

To nastawienie do chwili obecnej, to powiązanie przeszłości z teraźniejszością osiągamy przez aktualizację nauczania historii.

Samo pojęcie aktualizacji jest dość często opacznie pojmowane. Aktualizowanie to uwspółcześnienie, to zestawienie dawnego z obecnym, to porównanie przeszłości z tym, co sami przeżywamy, obserwujemy, doświadczamy. Zakres tych doświadczeń, obserwacji, przeżyć nauczyciela jest większy aniżeli ucznia, sięga dalej wstecz, aż do jego lat młodości; tymczasem uczeń doświadcza od niedawna. Aktualizować trzeba więc do przeżyć, doświadczeń i obserwacji uczniów. Nie jest aktualizacją np. dla uczniów przeprowadzanie analogii między legionami Dąbrowskiego i Piłsudskiego. Tak jedno jak i drugie zagadnienie jest dla uczniów przeszłością, osobiście nie przeżywaną, jest historią, choć nauczyciel uważać może (dla siebie osobiście) zagadnienie legionów Piłsudskiego jako moment bardzo aktualny. Mimo to winno się takie analogie przeprowadzić jak w ogóle należy materiał wiązać, zestawiać, porównywać. Ale nie można tego traktować jako aktualizację, jeśli nie ma nawiązania do przejawów życia, osobiście doświadczonych przez dzieci.

Jest natomiast aktualizacją, jeśli nauczyciel przy omawianiu 1863 roku nawiąże do uroczystości poświęcenia pomnika ku czci poległych powstańców z 1919 r., w której dzieci brały udział. Również zachodzi aktualizacja przy opracowaniu koronacji Chrobrego lub Łokietka, gdy się nawiąże do koronacji Jerzego VI, króla angielskiego, ponieważ dzieci przeżywały ją czytając opisy w gazetach lub słuchając radia. Koronacja króla angielskiego była dla dzieci przeżyciem własnym, gdyż odbywała się współcześnie z procesem śledzenia jej przez dzieci. Inne przykłady aktualizacji to porównania: król — prezydent, przyłbica — maska gazowa itp.

Aktualizować należy trafnie i celowo, więc nie aktualizować szczegółów ubocznych, nieistotnych dla danego tematu. Np. w temacie: „Książęta Ostrogscy w służbie Państwa“ nawiązanie do pracy K. O. P. i omawianie jej dlatego, że Ostróg był siedzibą Ostrogskich i tam też stacjonuje K. O. P., jest niefortunne i niewłaściwe. Przecież w powyższym temacie jest szczegółem najważniejszym lojalność Rusinów i dobrodziejstwa wypływające z zgodnej współpracy dwu narodów. Nie trzeba chyba uzasadniać, że właśnie ten szczegół należy zaktualizować.

Aktualizacja jest pierwszorzędnym środkiem uświadomienia dzieciom procesu ustawicznego rozwoju i postępu bytowania tak

w dziedzinie materialnej jak i kulturalnej. Np. oświata jako przywilej jednego stanu duchownego, później jednej warstwy szlacheckiej a obecnie wszystkich obywateli; mieszkanie w grotach, kurnej chacie i domach murowanych. Czasami znowu aktualizacja winna wykazać zastój (np. kurna chata Poleszuków lub przesądy i zabobony na wsi), aby pobudzić do postępu.

Nie każdą aktualizację może nauczyciel przewidzieć i musi ją przygotować przed lekcją. Często wyłoni ona się dopiero w trakcie lekcji, samorzutnie. Wtedy należy ją pochwycić; należy więc aktualizować „na gorąco". Jest nawet wskazane, ażeby dzieci same trafnie aktualizowały; wtedy nauczyciel jedynie prostuje i uzupełnia ich uwagi.

Zbyt często zdarza się jeszcze, że nauczyciel identyfikuje aktualizację z tzw. „zastosowaniem w lekcji" według metody herbartowskiej. Tam chodziło o wydobycie „morału" — zwykle frazesu, tu chodzi o zrozumienie teraźniejszości z perspektywy dziejowej i na odwrót o zrozumienie przeszłości z perspektywy współczesnej.

Wyzyskanie środowiska w nauce historii

Kilka tygodni przed wakacjami przybył do Rydzyny z regionu leszczyńskiego pewien nauczyciel-historyk ze swoją klasą i przeprowadził lekcję o zabytkach Rydzyny. Nie była to wycieczka lecz lekcja przeprowadzona na konferencji rejonowej. Czy kolega ten zastosował się do programu? Cóż mówi o tym program?

„Poznanie przeszłości lokalnej i regionalnej i wiązanie jej z całością dziejów Polski winno doprowadzić młodzież do poczucia ścisłej łączności regionu z resztą Państwa". (Str. 284). „Uczniowie winni poznać dokładnie miejscowe zabytki, związane z epoką, o której się uczą". (Str. 294).

A więc nie należy uczyć historii lokalnej lub regionalnej bez względu na to, czy to może się przyczynić do lepszego zrozumienia historii Polski albo do wytworzenia poczucia łączności z nią czy też nie. Z historii miejscowości należy uczyć tylko o takich momentach, które dadzą się powiązać z dziejami Polski. Tak np. oglądanie portretów ks. Sułkowskich nie ma znaczenia dla nauki historii. Natomiast wały grodziska wczesnohistorycznego są idealnym zabytkiem związanym z tematem: „Grody". Herb miasta Rydzyny „Wierzbno" jest doskonałą ilustracją do tematu: „Łokietek nadaje Florianowi Szaremu herb Jelita". Zamek rydzyński jest typową siedzibą magnacką XVII i XVIII wieku. Ulica 17 stycznia

przypomina nam odrodzenie Państwa Polskiego i uwolnienie się regionu od zaborcy.

Tych kilka charakterystycznych przykładów starczy dla wykazania, jak należy traktować historię miejscowości lub regionu. Na szczeblu II nauczania jest zupełnie obojętne, czy nauczyciel będzie traktował historię miejscowości jako punkt wyjścia czy też jako uzupełnienie do tematu ogólnopolskiego. Natomiast nie ma tej swobody na szczeblu I. Tu należy koniecznie wyjść ze środowiska. Tym czynnikiem lokalnym może być: kościół, ratusz, szkoła, pomnik, wójt, policja itd. Nie chodzi na szczeblu I o dokładne zaznajomienie się z lokalnymi zabytkami czy też urządzeniami. Na tym szczeblu nie ma jeszcze w historii celu poznawczego. Dominuje czynnik emocjonalny. Młodzież niech nabiera kultu i szacunku dla wartości kultury polskiej. Do tego czynnika emocjonalnego dochodzi na szczeblu II czynnik poznawczy. Więc prócz kultu dla tych wartości przyswaja sobie ich znajomość. Zaś na szczeblu III dochodzi do wymienionych dwu czynników jeszcze czynnik trzeci: nastawienie praktyczne i utylitarne. Kiedy się więc uczniowie zapoznają z urządzeniami w całej Polsce, wracają jak najczęściej do swego środowiska, ażeby się przekonać, jak to tu wygląda. Nie tylko oglądają i obserwują działalność różnych lokalnych instytucji, ale biorą czynny udział w załatwianiu pewnych spraw.

Historia środowiska jest w nauczaniu historii w szkole powszechnej zagadnieniem wtórnym.

Organizacja nauki cichej w historii

Pod termin „nauka cicha" trzeba podciągnąć wszelkie rodzaje pracy indywidualnej ucznia, którą kieruje nauczyciel bez względu na to, czy uczeń odrabia ją w szkole czy też w domu. Tak pojęta nauka cicha w historii istnieje zarówno w niżej jak też i wyżej zorganizowanych szkołach. Istota, motywy, cele, metody nauki cichej w historii w obu typach szkół są te same, a jeżeli jest jakaś różnica, to jedynie ta, że w niżej zorganizowanych szkołach nauka cicha w historii odbywa się w szkole, zaś w wyżej zorganizowanych szkołach traktuje się ją jedynie jako zadanie domowe.

Takie przesunięcie całej nauki cichej w jednym wypadku do szkoły a w drugim do domu jest niewłaściwe. Przecież

nauka cicha już dawno przestała być tym „jakimkolwiek zajęciem" a stała się idealną formą indywidualizującą nauczanie. Wiemy, jak trudno realizować nam w nauce głośnej właśnie postulat indywidualizowania.

Mimo podobieństwa pewnych właściwości psychicznych u dzieci jednej klasy, jakże wielkie różnice indywidualne zachodzą w zainteresowaniach, uzdolnieniach, w usposobieniu i szybkości reagowania. Otóż nauka cicha pozwoli choć przez chwilę każdemu dziecku tak najsłabszemu jak też i najzdolniejszemu pracować według możności swych uzdolnień. Każde dziecko dobiera sobie według własnego uznania tak tempo jak i kierunek pracy. Czyż to nie idealne pole do wprawiania dzieci do aktywności, samodzielności i twórczości?

Dążąc do takiego celu w nauczaniu historii należy bezwzględnie przestrzegać, ażeby nauka cicha była związana z nauką głośną. Jej stosunek do nauki głośnej może być dwojaki:

1. przygotowuje ucznia do przyjęcia nowych wiadomości na lekcji,
2. jest praktycznym zastosowaniem, utrwaleniem, pogłębieniem lub rozszerzeniem wiadomości, nabytych na lekcji.

Przy tym wyróżnia się trzy rodzaje nauki cichej w historii, mianowicie:

1. czytanie rozdziału z podręcznika lub lektury uzupełniającej,
2. ustne lub piśmienne opracowanie materiału przerobionego czy też lektury,
3. usprawnienia techniczno-artystyczne w zastosowaniu do historii.

Najczęściej odwoła się nauczyciel w nauce cichej do podręcznika historii, gdyż uchodzi on obok mapy i ilustracji za najważniejszą pomoc w nauczaniu historii. Nim jednak dzieci zaczną z niego korzystać, trzeba im wskazać, jak się do tego zabrać. Z góry zaznajamiają się dzieci z kartą tytułową i ją objaśniają. Pierwszy rozdział w podręczniku czytają wspólnie, objaśniając trudniejsze zwroty i pojęcia.

Z kolei zilustruję przykładem, jak należy posługiwać się podręcznikiem, aby wykorzystać czytanie w nauce cichej jako przygotowanie do nauki głośnej. Wychodzę z założenia, że dzieci opanowały temat: „Ziemia polska w okresie budowy Państwa Polskiego" w podręczniku Pohoskiej i Wysznackiej dla kl. V. Polecam dzieciom przeczytać z następują-

cego rozdziału: „Z życia Słowian“ — część traktującą o zajęciach Słowian. Dzieci doskonale samodzielnie wyrobią sobie pojęcia o rybołówstwie, rolnictwie, myślistwie, hodowli bydła itd. Natomiast część rozdziału traktującą o ustroju społecznym, o organizacji rodów i plemion zobrazuję w barwnym wykładzie, gdyż pojęcie ustroju społecznego jest dla 11-letniego dziecka obce i trudno mu przychodzi uświadomić sobie jego znaczenie.

Następny przykład pokaże nam, jak należy stosować czytanie w nauce cichej jako ugruntowanie i rozszerzenie materiału przerobionego na lekcji. Temat lekcji brzmiał: „Wit Stwosz“. Lekcja odbyła się z kl. V w kościele w Śmiglu przed arcydziełem sztuki snycerskiej pochodzącym ze szkoły Wita Stwosza. Po omówieniu obrazu miejscowego i mariackiego w Krakowie odczytał nauczyciel urywek z „Żółtej ciżemki“ o pantoflu Wawrzka, wpadającym podczas ustawiania obrazu mariackiego za ołtarz. Miało to ten skutek, że wszyscy uczniowie wyrywali sobie jedyny egzemplarz książki przedstawiającej, jak wiadomo, czasy Kazimierza Jagiellończyka.

Oba wyżej wspomniane tematy niech nam zarazem posłużą za przykłady, jak stosować w nauce cichej opracowanie przerobionego czy też przeczytanego materiału. Pierwszy temat mogą uczniowie opracować w następujących wersjach: Jak mieszkali Słowianie a jak mieszkają obecnie Polacy? Czym zajmowali się Słowianie a czym zajmują się mieszkańcy naszej wsi lub miasteczka? Drugi temat można by ująć w następujące zagadnienia: Jak podróżował Wawrzek a jak ja podróżuję? Jak się Wawrzek ubierał, jak pracował, jak się bawił, a jak ja to robię?

We wspomnianych przykładach realizuje się jeden z najważniejszych postulatów nauczania historii: „aktualizację“, uwspółcześniając przeszłość, wiążąc ją z teraźniejszością. Właśnie ta aktualizacja jest znów wdzięcznym polem do samorzutnego kojarzenia przeszłości z teraźniejszością przez uczniów. Nauczyciel tylko uzupełnia lub ewentualnie prostuje pracę uczniów. Opracowania te są albo piśmienne w formie wypracowań szkolnych czy też domowych, albo ustne i wtedy uczniowie notują sobie najważniejsze momenty.

W podobny sposób można ułożyć najróżnorodniejsze kombinacje tematów porównawczych, które jednak zawsze będą celowe, a praca nad nimi będzie twórcza. Tematy te mogą dotyczyć pracy, obyczajów, życia organizacyjnego itd.

Pozostał jeszcze do omówienia jeden rodzaj nauki cichej a mianowicie zastosowanie usprawnień artystyczno-technicznych. Mały przykład: Dzieci rysują (na tle siatki) mapkę Polski albo nauczyciel odbija ją powielaczem. Na tych mapkach umieszczają dzieci rzeki, granice, miejscowości i miejsca te oznaczają kolorowymi kredkami lub kolorowym papierem. Posługują się przy tym różnymi symbolami jak: okręcikiem, mieczem, koroną, świątynią i sylwetkami ludowymi.

Realizując w ten sposób nauczanie ciche w historii dążyć będziemy najwłaściwszą drogą do celu wytkniętego nam przez program a dzieci nie będą marnowały czasu na „zajęciach cichych".

Źródła:

1. *Program nauki historii.*
2. Dr Wł. Hoszowska: *Jak realizować nowy program historii.*
3. Al. Litwin: *Organizacja nauczania w szkołach powszechnych niższych stopni.*
4. *Praca w klasach łączonych.* Miesięcznik Z. N. P.

Rydzyna (woj. poznańskie) *Marian Kapelczak*

POCZĄTKI NAUKI CZYTANIA I PISANIA W SZKOLE O JEDNYM NAUCZYCIELU

Systematyczny kurs czytania i pisania w klasie I zaczyna się z chwilą ukończenia okresu przygotowawczego. Programy wszystkich stopni organizacyjnych przeznaczają na ten cel 4—6 pierwszych tygodni pobytu dziecka w szkole. Ściślejsze określenie w ramach tych granic należy do nauczyciela, który przy wyznaczaniu momentu końcowego bierze pod uwagę m. i.: rozwój psychiczny i społeczny oraz poziom kulturalny i umysłowy dzieci, liczbę uczniów w klasie, stopień umiejętności i wprawy w ekspresji słownej i plastycznej, przystosowanie dziecka do pracy szkolnej w ogóle a przygotowanie do nauki czytania i pisania w szczególności.

Zespół tych względów zmierza w kierunku przedłużenia okresu przygotowawczego. Stąd słuszne twierdzenie, że im większy dobór i szerszy zakres ćwiczeń i czynności, przygotowujących do nauki czytania i pisania (wielostronna obserwacja, spostrzegawczość, uwaga dowolna, analiza, synteza...), tym lepsze będą postępy i trwalsze wyniki w późniejszej nauce.

W szkole o dwu i więcej nauczycielach realizacja tak sformułowanej zasady nie natrafia na większe trudności. Natomiast w szkole o jednym nauczycielu swoboda jest ograniczona, gdyż nauka odbywa się w komplecie złożonym z dwóch klas. Wszak plan godzin, przewidziany przez program (str. 38) na okres przygotowawczy, zwiększa liczbę godzin nauki głośnej w klasie I kosztem osobnej nauki głośnej w klasie II. To twarda konieczność organizacyjna, zmuszająca klasę II do ustępstw, niepożądanych ze stanowiska potrzeb własnych. Dalej klasa I, jako część kompletu, korzysta z dodatnich wpływów klasy II, która w takich wypadkach spełnia rolę tzw. pomocniczych sił pedagogicznych, współdziałających z nauczycielem w realizacji szeregu zadań szczególnie wychowawczych.

Z tych krótkich rozważań wynika, że potrzeby klasy II oraz jej współudział w realizacji celów w klasie I przemawiają za skracaniem okresu przygotowawczego. W następstwie n a u k a c z y t a n i a i p i s a n i a r o z p o c z n i e s i ę w c z e ś n i e j (po 4 tyg.) niż w szkołach o większej liczbie nauczycieli.

Druga sprawa absorbująca uwagę nauczyciela to t e m p o p r a c y. Oczywiście, tempo w nauce czytania i pisania zależy od działania czynników, które zarysowują się w całokształcie pracy szkolnej: środowisko, bieg wydarzeń, warunki atmosferyczne, zasób pomocy naukowych, profil klasy, doświadczenie nauczyciela. Niezależnie od konstelacji aktualnych czynników o charakterze ogólnym, dostrzegamy wpływy specjalne, związane wyłącznie z procesem czytania i pisania. Chodzi mianowicie o to, czy i w jakim zakresie p o d r ę c z n i k w p ł y w a n a p r z e b i e g i t e m p o p r a c y.

Z doświadczenia wiemy, jak ważne zadanie w nauce czytania i pisania spełnia elementarz. Aczkolwiek elementarz jest tylko środkiem pomocniczym, podobnie jak każdy inny podręcznik, nie mniej rola jego w pierwszym roku nauki jest wyjątkowo wielka, szczególnie w klasach połączonych. Silne oparcie nauki o elementarz nie zwalnia nas jednak od obowiązku uwzględnienia w szerokim zakresie zasady aktualności. W myśl tej zasady winniśmy wybrać z elementarza tylko takie ilustracje i takie powiastki, których treść wiąże się z biegiem aktualnych przeżyć dziecka, ważniejszych wydarzeń, uroczystości itp.

Przykre wspomnienia pod tym względem pozostały po elementarzach z lat ostatnich; sytuacja nauczyciela niejednokrotnie była

bardzo kłopotliwa, nieraz wprost tragiczna. Brak właściwego stosunku ilości, zakresu i stopnia trudności materiału, zawartego w elementarzu, do długości poszczególnych okresów pracy szkolnej zmuszał nauczyciela do omawiania tekstów np. o ozdobach choinkowych w lutym a — czytanek o zabawach zimowych w maju. W rzadkich wypadkach można było korzystać z upoważnienia programu (str. 235) w sprawie uniezależnienia toku pracy od kolejności czytanek w podręczniku, gdyż teksty te najczęściej zawierały wyrazy z niepoznanymi przedtem głoskami i literami, przed czym program na innym miejscu wyraźnie przestrzega (str. 222).

Nowe elementarze pod wielu względami przedstawiają się znacznie lepiej. Mimo to wystąpi niekiedy konieczność przesunięcia pewnych tematów. Dla przykładu rozpatrzmy *Elementarz* Tynca.[1] Wyróżniają się tu m. i. następujące „słupy orientacyjne": święto Niepodległości (str. 36), święto Bożego Narodzenia (str. 55—57), Wielkanoc (str. 95—96). W wymienionych powyżej czasokresach przypada zatem do opracowania kolejno: 26, 21, 40 stron *Elementarza*. Przy uwzględnieniu zasady możliwie wczesnego rozpoczęcia nauki czytania i pisania, jaką na wstępie proponowałem szkołom o jednym nauczycielu, pierwsze dwa okresy pracy będą mniej więcej równe (po 6 tygodni). Natomiast obciążenie przeciętne jest różne i wynosi w pierwszym okresie 4—5, w drugim 3—4 strony w tygodniu. Przedłużenie okresu przygotowawczego automatycznie pogłębia tę różnicę.

Nieco lepszy stosunek zarysowuje się przy porównaniu ilości nowych elementów przypadających w obydwu okresach. Na pierwszych 26 stronicach (do 11 XI) mamy: 18 tzw. dźwięków czystych, 3 trudniejsze spółgłoski zmiękczone przez samodzielną samogłoskę *(nic, sito, ci)* i 3 wielkie litery; na 21 dalszych str. (do Bożego Narodzenia) 5 dźwięków czystych, 6 spółgłosek zmiękczonych przez *i*, znajdujące się przed samogłoską *(umie, biega, nie, pieką, gwiazda, siano)*, 1 znak dwuliterowy, 13 wielkich liter, ponadto pierwszy druk i kropka. Łatwo stwierdzić, że przeciętna norma tygodniowa w obydwu przypadkach wynosi 4. Pragnę dodać, że w ostatnich obliczeniach pominąłem łatwiejsze typy zmiękczenia spółgłosek *(boli, lubi, bajki...)*, które w praktyce nie nasuwają większych trudności.

[1] S. Tync, J. Gołąbek i J. Duszyńska: *Elementarz dla I klasy szkół powszechnych wiejskich.* Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1937.

Z powyższych zestawień wynika, że mechaniczny podział pociąga za sobą nadmierne obciążenie i zbyt szybkie tempo pracy w początkach nauki (np. w pierwszym tygodniu aż 6 elementów) oraz nie zawsze uzasadnione wolniejsze tempo i dłuższe postoje w następnych okresach. Tymczasem stosunek ten winien być odwrotny, gdyż wprowadzenie pierwszych elementów wymaga stosunkowo więcej czasu (nowość, mniejsza wytrwałość i wprawa uczniów, metoda pracy, stopniowanie trudności); z biegiem nauki wzrasta tempo i zakres pracy.

„Słupy orientacyjne" w elementarzu ułatwiają w sensie ogólnym zachowanie związku treści i tematów z biegiem życia i ważniejszych wydarzeń. Orientacja ta nie może być ostateczna. Uwzględnić trzeba ponadto wdrożenie i zakres opanowanej przez uczniów metody pracy oraz ilość i stopień trudności nowych elementów i tematów specjalnych na odcinkach „między słupami". W razie uzasadnionej potrzeby i w miarę możności przestawiamy „słupy orientacyjne".

Tak np. omówienie treści „Obrazu na 11 Listopada" odbyć się może w momencie aktualnym, bez względu na normalny bieg pracy w elementarzu. W podobny sposób przenieść można materiał o godle Polski i Marszałku Piłsudskim (str. 91—92). Przestawianie tekstów jest uzasadnione tylko wtedy, gdy występują wyrazy, złożone jedynie z uprzednio poznanych elementów. Pominięcie tej zasady może być źródłem wielu trudności i powodem załamania linii metodycznej.

Kwestia roli i wpływu elementarza na bieg i tempo pracy skupia uwagę każdego nauczyciela klasy I, bez względu na stopień organizacyjny szkoły. W klasach łączonych znaczenie elementarza jest jeszcze większe ze względu na jego wyjątkowo ważną funkcję w organizacji nauki cichej. W tych warunkach postępowanie nauczyciela nie jest tak proste i swobodne, jak w szkole o więcej nauczycielach, gdyż rozporządza on tylko 4 godzinami nauki głośnej; pozostałe 3 godziny są przeznaczone na naukę cichą. Warunki te zmuszają go do przyjęcia i stosowania w praktyce naczelnej zasady: W nauce głośnej ograniczę się do rzeczy nowych i trudnych, do zadań sprawdzających i przyswojenia dzieciom pożądanej metody pracy samodzielnej, a większość ćwiczeń o cha-

rakterze technicznym i utrwalającym, niekiedy przygotowawczym, przeznaczę na naukę cichą.

To podstawowy postulat, podyktowany surową koniecznością, postulat groźny, bo od zakresu, stopnia i sposobu uwzględnienia go w pracy szkolnej w wielkiej mierze zależą m. i. wyniki w czytaniu i pisaniu.

W stosowanej powszechnie metodzie wyrazowej program wyróżnia sześć zasadniczych momentów dydaktycznych (str. 221). Na każde z tych ogniw składa się szereg ćwiczeń, które nauczyciel dobiera w zależności od potrzeby, zasobu środków pomocniczych, pomysłowości, czasu i własnego uznania. Ponadto nasuwa się konieczność rozważenia i zadecydowania, który z tych momentów oraz w jakim zakresie nadaje się na naukę cichą. Stopień przydatności poszczególnych momentów pod tym względem jest różny. Niekiedy opracowanie całego ogniwa wymaga stałej i bezpośredniej opieki i kierunku nauczyciela, w innych wypadkach większość lub część ćwiczeń wykonają dzieci samodzielnie. W związku z tym nasuwa się pytanie, które partie ćwiczeń przeznacza się na naukę cichą, czy część wstępną, czy szereg końcowy danego momentu dydaktycznego. Są to dwa odmienne sposoby. Obydwa zasługują na uwzględnienie, aczkolwiek stosowanie pierwszego na tym poziomie jest znacznie trudniejsze. W pierwszym wypadku dzieci zbierają, przygotowują i porządkują nowy materiał, który będzie punktem wyjścia i podstawą następującej bezpośrednio lekcji głośnej. W drugim natomiast dzieci utrwalają i stosują zdobyte uprzednio wiadomości.

Wymienione powyżej trudności zaznaczają się w każdej lekcji czytania i pisania. Z bogatej skali możliwości rozwiązań nauczyciel wybiera sposoby najbardziej celowe, ekonomiczne i wartościowe pod względem kształcąco-wychowawczym, przy czym swoboda w wyborze środków i w postępowaniu dydaktycznym bardzo często ulega znacznemu ograniczeniu pod wpływem aktualnych potrzeb klasy dołączonej.

Dobór wartościowych tematów i ćwiczeń na naukę cichą w klasie I, uwzględnienie różnorodnych środków ekspresji w ramach organizacji nauczania w komplecie — oto sprawy, które w stale zmieniającym się układzie skupiają uwagę i wysiłek nauczyciela.

Poznań *Rudolf Narloch*

NA DRODZE DO BEZBŁĘDNEGO PISANIA

Z materiałem ortograficznym spotykamy się według programów ministerialnych dopiero w klasie drugiej, ale zaryzykuję twierdzenie, że już w klasie pierwszej, gdzie właściwie cała nauka czytania i pisania jest niczym innym jak nauką ortografii. Sporne może być takie ujęcie sprawy, bezsprzeczne atoli jest to, że już po pierwszym roku nauki powinny dzieci zdobyć „umiejętność czytelnego pisania znanych dziecku wyrazów ...i krótkich zdań". Że nie zawsze cel ten zostaje osiągnięty, że mimo siedmioletniej mozolnej pracy dzieci opuszczające szkołę częstokroć nie umieją poprawnie pisać, dzieje się może dlatego, iż nie uwzględnia się dostatecznie poszczególnych części procesu pisania, i to zarówno w momencie zdobywania pierwszych umiejętności w klasie pierwszej, jak i następnie w klasach wyższych.

Stwierdzony przez Laya i Meumanna rozwój kolejnych stanów przy pisaniu nakazuje:

1. zapoznać dziecko ze znaczeniem wyrazu,
2. przyswoić jego brzmienie (słuchowe wyobrażenie wyrazu),
3. utrwalić obraz napisanego wyrazu (wzrokowe wyobrażenie wyrazu),
4. opanować ruchy zachodzące przy pisaniu wyrazu (wyobrażenie pisaniowe, motoryczne),
5. zautomatyzować jego pisownię,
6. łączyć wyraz z innymi w opowiadaniu, pisaniu ze słuchu albo w wypracowaniu.

Opracowanie nowego wyrazu pod względem ortograficznym, obojętnie w którym oddziale, musi przejść wszystkie sześć stadiów procesu pisania. Ćwiczymy np. pisownię wyrazu *szkoła* i *uczeń*. Z wyrazami tymi styka się dziecko już w pierwszych dniach swego pobytu w szkole. Opracujemy je przeto w pierwszym oddziale mniej więcej w ten sposób:

1. Wyjaśnienia treści znaczeniowej wraz z ustaleniem sensu wyrazu. W nauce ortografii wychodzi się z założenia, że nie pisze się wyrazu, którego treść jest dzieciom niejasna lub zgoła nieznana. Zwykle treść poszczególnych słów poznają dzieci na lekcjach rozmaitych przedmiotów; fakt ten jednakże nie wyklucza zbadania na lekcjach ortografii, czy dzieci znają rzeczywiste znaczenie wyrazu. Jeżeli np. objaśnienia wyrazów *pro-*

bówka, skuwka, brąz, pasożyt, rżnie, skrupuł, śluz, korzec na lekcjach przyrody czy rachunków okazały się nie wystarczające, to jesteśmy zmuszeni dać wyjaśnienie proste, jasne i zwięzłe na lekcji ortografii. Wyjaśniamy w ten sposób, że:

a) wyrazy nieznane dzieciom zastępujemy znanymi,

b) w wyrazach wieloznacznych ustalamy znaczenie pierwotne i przenośne,

c) wyrazy o treści abstrakcyjnej tłumaczymy przykładem.

W oddziale I treść znaczeniową wyrazu przyswajają sobie dzieci przy ćwiczeniach w mówieniu. Pogadanka o szkole, życiu szkolnym, dziatwie szkolnej wyjaśni znaczenie wyrazu *szkoła* i *uczeń;* rozmowa o wydarzeniach szkolnych i zajęciach uczniów wykaże, czy dzieci zdają sobie sprawę z pojęć zawartych w tych słowach.

II. Czynności narządów mowy w połączeniu ze zdobyciem słuchowego wyobrażenia wyrazu. Dzieci pojedyńczo i chóralnie wygłaszają wyraz zwracając baczną uwagę na otwarcie jamy ustnej, oddychanie oraz położenie języka, warg i zębów. Za pomocą przeciągłego wymawiania rozkładają wyraz na zgłoski i głoski. Przy wyrazie *szkoła* wyróżnią dwie zgłoski i 5 głosek; w pierwszej zgłosce 3 głoski, w drugiej dwie. Wyraz *uczeń* również składa się z dwu zgłosek, lecz czterech głosek; w pierwszej zgłosce słyszymy jedną głoskę, w drugiej trzy. Przejście od zwykłego wygłaszania do przeciągłego z wyodrębnieniem pojedyńczych zgłosek odbywa się bez przerwy. Równocześnie z przeciągłym wygłaszaniem następuje asocjacja z obrazem wzrokowym.

III. Wzrokowy obraz wyrazu powstaje przez wpatrywanie się w napisany wyraz. Ażeby uczniowie mogli widzieć powstawanie wyrazu, nauczyciel staje przy tablicy w ten sposób, że ruchy jego ręki będą widoczne. Wyraz pisze normalnie rozstawionymi literami z towarzyszeniem przeciągłego wymawiania. Każdej literze towarzyszy odpowiadający jej dźwięk. Przy wyrazie *szkoła* zwrócą dzieci uwagę na różnicę między obrazem dźwiękowym (5 głosek) a wzrokowym (6 liter), po czym cały wyraz jeszcze raz wolno odczytują wskazując przy tym poszczególne litery. W drugiej i trzeciej części procesu pisania trzeba pilną uwagę zwracać na analizę słuchowo-dźwiękową wyrazu i prowadzić ją równolegle z analizą wzrokowo-graficzną.

IV. Ruchy przy pisaniu. Teraz dzieci naśladują palcem w powietrzu ruchy zachodzące przy pisaniu wyrazu *szkoła*. wymawiając równocześnie poszczególne głoski (równoczesne działanie wzroku, słuchu i ruchu).

V. Zmechanizowanie pisania wyrazu dokonuje się piórem na papierze. Opracowany wyraz piszą uczniowie z pamięci i porównują go — po napisaniu — z wyrazem na tablicy. Ostatecznym celem musi być wyrobienie w dzieciach takiej wprawy, ażeby wyraz pisały poprawnie bez zastanowienia; pisanie wyrazu musi stać się czynnością automatyczną. Stać się to może tylko przez ćwiczenie, przez kilkorazowe wykonanie tych samych ruchów. Stąd nakaz: każdy przyswajany wyraz kilka razy kolejno napisać i to za jednym pociągnięciem, tzn. bez dodawania punktów i kresek nad literami *(i, ż, ó, ń)* w czasie pisania wyrazu, lecz po jego skończeniu. Wyraz piszą uczniowie w zeszycie jeden obok drugiego lub też pod drugim, po czym notują go alfabetycznie w słowniczku zeszytowym.

VI. Łączenie wyrazów. Ażeby uniknąć izolacji opracowanego wyrazu, zastosujemy go w pogadance, opowiadaniu, pisaniu ze słuchu, wypracowaniu itp.

W drugim i wyższych oddziałach możemy jednocześnie więcej słów opracować. Maksymalnie jednakże 15 na jednej godzinie. Im więcej ćwiczeń będą dzieci miały poza sobą, tym krótsze staną się stadia opracowania wyrazów, przy czym im wyższa klasa, tym większy nacisk kładziemy na zmechanizowanie pisowni a mniej czasu poświęcamy drugiemu i trzeciemu stadium procesu pisania.

Na wyższych stopniach wykonują uczniowie samodzielnie cały szereg dodatkowych ćwiczeń: piszą rzeczowniki wraz z zaimkami, liczebnikami i przymiotnikami w liczbie pojedyńczej i mnogiej; czasowniki koniugują w trybie oznajmującym i rozkazującym, w czasie teraźniejszym i przeszłym. Piszą szeregi wyrazów pochodnych: *dzwon — dzwonek — dzwoneczek — dzwonić — dzwonnik; stolarz — stół — stołek — stołeczek — stoliczek — stołowy;* doszukują się związku znaczeniowego między wyrazami: *nauczyciel — uczyć — uczeń — nauka — nauczka; strzelba — strzelać — strzelec itp.*

Sprawdzianem zdobytych umiejętności stanie się pisanie ze słuchu składające się z rzeczowo połączonych zdań wyjętych z określonego tematu.

W związku z tym pamiętać należy, że pisownia podawanych w ćwiczeniu sprawdzającym wyrazów nie może dzieciom nastręczać żadnych wątpliwości.[1] Pisanie ze słuchu, nie dając sposobności do analizy i asocjacji głosek i liter, nie może służyć do zdobywania nowych umiejętności poprawnego pisania; jest ono jedynie kontrolą i ćwiczeniem utrwalającym to, co już uczeń zdobył. Ukoronowaniem ćwiczeń ortograficznych winny być wypracowania, dające okazję do posłużenia się już opracowanymi słowami.

Ortografia, w ten sposób koncentrująca w sobie ćwiczenia gramatyczne, słownikowe, opowiadania, opisy, listy i wypracowania, nauczy nie tylko poprawnego pisania, lecz będzie również żywą i przyjemną a nie oderwaną od życia nauką.[2]

Oborniki .(woj. poznańskie) *Bolesław Pleśniarski*

NOWA PISOWNIA W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Z początkiem ub. roku szkolnego zamieściłem na łamach *P. S.* kilka uwag na temat nowej pisowni.* Starałem się wtedy w sposób bardzo zwięzły (na wyraźne życzenie Redakcji) odpowiedzieć na nasuwające się pytanie: czy i o ile przyswojenie zmian w pisowni będzie sprawiało trudności naszej młodzieży szkolnej?

Rozważania ówczesne musiały siłą rzeczy być przypuszczeniami problematycznymi. Ale obecnie mija rok od chwili, gdy zaczęliśmy realizować w szkołach zasady nowej ortografii. Można więc już na ten temat coś bardziej konkretnego powiedzieć. Roczne doświadczenie i obserwacja nadają poniższym rozważaniom charakter konkretny, praktyczny.

Pod uwagę weźmiemy (podobnie jak w roku ub.) najważniejsze uchwały Komitetu Ortograficznego, tzn. odnoszące się do

1. pisowni wyrazów z *i* oraz *j;*
2. końcówki *-ym, -im, -ymi, imi;*
3. pisania łącznego lub rozdzielnego grup wyrazowych.

---

[1] Szober: *Zasady nauczania języka polskiego.* Metodyka ortografii, str. 124.

[2] Lay: *Führer durch den Rechtschreib-Unterricht.*

* *Nowa pisownia a młodzież szkolna.* (Nr 20/1936).

Zupełnie łatwo i prędko przyswoiły sobie dzieci zasadę pisania *j* po *c*, *z*, *s*, a *i* po innych spółgłoskach. Należy zaznaczyć, że dzieci muszą odróżniać spółgłoski od samogłosek, gdyż w przeciwnym razie błędnie stosowałyby powyższą zasadę pisząc *spoirzeć*, *daicie*, *baika*. Również wskutek nieodróżniania cząstek słowotwórczych, dzieci błędnie mogą stosować zasadę, że po innych spółgłoskach pisze się stale *i*. Dlatego spotyka się błędy po przedrostkach (*i* zamiast *j*) więc *wiazd*, *obiaśnić*, *podiechać*. Z powyższego wynika wskazanie następującej treści: aby ułatwić dzieciom opanowanie wspomnianej zasady używania *i* oraz *j*, należy nauczyć odróżniania spółgłosek od samogłosek oraz gruntownie opanować budowę wyrazów, do czego znajdujemy sposobność przy omawianiu wyrazów pokrewnych w ćwiczeniach słownikowych. Jeżeli chodzi o dopełniacz, celownik i miejscownik l. poj. rzeczowników zakończonych na *-ja* lub *-ia*, należy stwierdzić, że nie ma tu trudności. Dzieci piszą poprawnie *Francji*, *religii*, *Frani*. Zgodnie z moimi przypuszczeniami zrównanie końcówki dopełniacza l. mn. z dopełniaczem l. poj. omawianych rzeczowników daje mniej okazji do błędów. Końcówki te, dawniej różne, bardzo często mylnie pisano, dzisiaj, jako identyczne, nie sprawiają dzieciom trudności. Natomiast wprowadzenie form obocznych na *-ij*, lub *-yj* (dla wyraźnego zaznaczenia, że chodzi o l. mn.) może przyczynić się do niejasności i, co za tym idzie, do popełniania błędów (*-ij*, *-yj* w l. poj.), które dawniej zdarzały się często wskutek mieszania końcówek l. poj. z końcówkami l. mn. Stąd wniosek, by nie wprowadzać form obocznych, chyba w najwyższej klasie.

Z kolei przystępujemy do omówienia końcówek narzędnika i miejscownika l. poj. przymiotników, imiesłowów odmiennych, liczebników, zaimków i niektórych rzeczowników (*-ym*, *-im*) oraz ich narzędnika l. mn. (*-ymi*, *-imi*). Jak można było z góry przewidzieć, z m i a n a t a w y b i t n i e u p r o ś c i ł a s k o m p l i k o w a n ą dotąd dla dzieci k w e s t i ę o r t o g r a f i c z n ą. Dzieci w bardzo krótkim czasie zasadę przyswajają sobie i nie napotykają na trudności w pisowni tych końcówek. Jednak zaznaczyć tu trzeba, że o należytym opanowaniu tej zmiany decyduje znajomość wyjątków, zachowujących dawną końcówkę *-em*. To jest konieczne, bo w przeciwnym razie będziemy mieli *potym*, *w Zakopanym* itp. Przede wszystkim jest tu bardzo ważna znajomość części

mowy, aby końcówki *-ym* lub *-im* nie dawać rzeczownikom rodzaju męskiego w l. poj. *(chłopcym, ołówkim)*.

Co do pisania łącznego i rozdzielnego grup wyrazowych, to zasada głosi wprawdzie jasno i wyraźnie, że „dla wyrazów, przy których może być aktualne pytanie, czy należy je pisać łącznie, czy rozdzielnie, za zasadniczą uważa się pisownię rozdzielną; łącznie zaś pisane wyrazy mają charakter wyjątków". W praktyce jednak, a zwłaszcza dla dzieci, nie jest to bardzo wyraźne i jasne. W y j ą t k ó w j e s t z b y t w i e l e, by można je łatwo opanować pamięciowo, a tym samym posiąść umiejętność pisania łącznego i rozdzielnego. Było to do przewidzenia, że ten dział pisowni, chociaż zmieniony, pozostanie trudnym dla dzieci. W jaki sposób udostępnić go?

Przede wszystkim należy się przygotować na to, że kilka lekcyj nie wystarczy na opracowanie tego działu. Trzeba tu systematycznej i dłuższej pracy. Na pierwszy ogień wziąć c z ę s t o używane wyrazy, których pisownia uległa większej zmianie (np. *spod, w ogóle, przede wszystkim, nie ma* itp.) i forsować je w ćwiczeniach piśmiennych. Później zabrać się do innych. Pamiętajmy stale o tym, że lepiej mniej, lecz poprawnie niż dużo, ale błędnie.

Nie można też pominąć milczeniem niektórych indywidualnych wyrazów, których pisownia uległa zmianie, jak np. *pędzel, puchar, Jakub* itd. Po opracowaniu z dziećmi tych wyrazów i po odpowiednich ćwiczeniach piśmiennych w niedługim czasie dzieci przyswajają sobie te zmiany.

Mówiąc o trudnościach, jakie dzieci szkolne napotykają przy przyswojeniu sobie zmian w pisowni, nie można ich traktować jednakowo wobec dzieci młodszych i starszych. Dzieci z klas średnich mają mniejsze trudności, z klas zaś wyższych — większe. Czym to tłumaczyć? Otóż dzieciom młodszym jest łatwiej przyjąć zmiany niż starszym, które znały zasady dawnej pisowni i mają już do pewnego stopnia wyrobione nawyki ortograficzne. Oczywiście jeszcze większe trudności z nową pisownią mają dorośli wskutek silnie zakorzenionych nawyków ortograficznych. Tego rodzaju trudności są jednak do pokonania. U dorosłych zapobiegnie im wytężona uwaga i stała samokontrola przy pomocy słownika ortograficznego, u młodzieży zaś oprócz tego — d u ż o ć w i c z e ń p i ś m i e n n y c h o r a z n a s z a k o n t r o l a.

Rogoźno Wlkp. *Jan Tomaszewski*

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

Czy nie należało by pewnych faktów historycznych podawać zgodnie z prawdą historyczną a nie tendencyjnie?

Zajrzyjmy do programu, gdzie w uwagach dotyczących celów nauczania historii czytamy:

„Ujemne strony życia polskiego, występujące w niektórych obrazach z przeszłości, powinno się oświetlać w ten sposób, aby wzbudzić w młodzieży wiarę w możność pokonywania trudności i przeszkód, zarówno zewnętrznych, jak i tkwiących w wadach charakteru. Zaznajomienie z postaciami bohaterów dziejowych winno rozwinąć w młodzieży kult wielkości i bohaterstwa, umocnić wiarę w ideały i nauczyć żyć dla nich i walczyć o nie".

Czy program żąda od nas idealizowania faktów historycznych? Uważam, że nie. Przecież żaden święty nie urodził się świętym, lecz doszedł do tego przez nieustanną pracę nad uszlachetnianiem charakteru. Wielcy wodzowie, geniusze nie byli nimi w kołysce, a stali się takimi przez ustawiczne dążenie do swego ideału. Wskazywanie drogi, którą kroczyli wielcy ludzie, to, moim zdaniem, jedna z najważniejszych zasad wychowawczych w nauczaniu historii. Dziecko wprawdzie ulega sugestiom i wzoruje się na przykładach. Skoro jednak zacznie jaśniej patrzeć na życie, skoro zacznie rozumować na podstawie przyczyn i skutków, to nie może mu zabraknąć ku temu odpowiedniego materiału. Musi być tak nastawione na fakty historyczne, by mogło posiąść „wiarę w możność pokonywania trudności i przeszkód, zarówno zewnętrznych, jak i tkwiących w wadach charakteru".

W tym tkwi sens tendencyjności w nauczaniu historii. Historia ma być nauką życia! Ma być podstawą do zrozumienia teraźniejszości, ma dać przygotowanie do pełnienia obowiązków obywatelskich. Samo wskazywanie gotowych wzorów i zachęcanie do ich naśladowania nie bardzo przemówi do młodzieży. Młodzież musi wynieść ze szkoły to mocne, wewnętrzne przekonanie, że i dla niej droga do wielkości otwarta. Wyniesie je wtedy, jeżeli damy jej to zrozumienie, że każdy geniusz był też najpierw dzieckiem, może zdala od „świata", ale uczył się, pracował i pełnił swoje obowiązki tak, jak mu to było możliwe. Im gorsze były warunki jego życia, im więcej przeszkód nasuwały i im więcej były zbliżone do warunków życia nauczanej młodzieży, tym więcej pobudzą wolę młodzieży do podobnego działania. Bo wtedy naprawdę dziecko uwierzy w możliwość osiągnięcia wielkich owoców przy nakładzie wytężonej pracy i silnej woli.

Jaki stąd wniosek pedagogiczny? — Obok wyrobienia pojęcia ideału, obok rozbudzenia uczuć patriotycznych ważniejszą rzeczą jest pobudzenie woli do działania. A więc poza poznaniem i odczuciem ideału dziecko musi „chcieć" dążyć ku niemu,

bo „chcieć — to móc". A zatem „nauczyć żyć dla ideałów i walczyć o nie" — to naczelne zadanie nauki historii. Nie każdemu jest dane być Mickiewiczem, czy Szopenem — ale każdy może i powinien starać się zostać bohaterskim Sowińskim lub Rejtanem. Każdy człowiek na każdym stanowisku może być w swoim rodzaju wielkim człowiekiem! Trzeba tylko nauczyć go rzetelnego i sumiennego wypełniania obowiązków swego stanu. To jest naszym pierwszym zadaniem.

Słuszna jest obawa kol. G., że młodzież dowiaduje się prawdy historycznej również ze źródeł, leżących poza szkołą, które niejednokrotnie są szkodliwe ze względów wychowawczych. Nie bądźmy jednak pesymistami! Miejmy mocną wiarę w możność pokonywania trudności i przeszkód! Włóżmy więcej taktu i umiarkowania w pracę społeczną, zajrzyjmy głębiej w potrzeby dzisiejszego społeczeństwa i starajmy się je zaspokoić — a napewno ujemne wpływy osłabną; szkoła natomiast stanie się prawdziwie promieniującym autorytetem.

Jeśli chodzi o ostateczne sformułowanie odpowiedzi na pytanie kol. G., to stwierdziłbym, że specjalne wyławianie demoralizujących, że tak powiem, faktów historycznych w celu dopełnienia prawdy historycznej nie jest ani wskazane, ani pożądane, bo mija się z celem nauki historii. Natomiast naszym obowiązkiem jest naświetlić wyraźnie te błędy, które posiadają wartości kształcące. W tych wypadkach wszechstronność jest konieczna.

Wreszcie jeszcze jedna uwaga: Czyż nasza historia jest tak uboga, żebyśmy byli zmuszeni do idealizowania faktów? Czy mało świetlanych postaci i obrazów dały nam dziesiątki — setki lat walk o granice i niepodległość naszej Ojczyzny? Uważam, że nie. Twierdzimy przecież zawsze, że nie chodzi o ilość materiału lecz o jego jakość. A więc zamiast idealizować — lepiej pomijać!

Jabłuszek (woj. pomorskie) *Henryk Cieślak*

MYŚLI

Tylko ci, którzy nic nie robią, nie mylą się nigdy. Lecz błąd, który przedziera się do żywej prawdy, jest płodniejszy niż prawda martwa.

Nie słowami oddziaływa się na innych, jeno własną istotą.

Jeśli szczęście osobiste staje się jedynym celem życia, życie traci niebawem swój cel.

Ludzie dzisiejsi, czytający szybko i nieuważnie, nie odczuwają przedziwnej mocy promieniującej z książek, które się wchłania powoli.

By darzyć drugich słońcem, trzeba je mieć w sobie.

Są ludzie, którzy pragnąc zobaczyć światło, muszą zamknąć okiennice i zapalić lampę.

Natura silniejsza jest od rozumu.

Podał: *St. Daszkiewicz* *Romain Rolland: Jan Krzysztof*

DOPISEK REDAKTORA

Na progu nowego roku szkolnego wygłosił p. Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego dwa przemówienia przez radio: jedno do młodzieży, drugie do Nauczycielstwa.

Dla utrwalenia tych pamiętnych słów — pełnych serdeczności dla nas i powierzonej nam młodzieży ale i pełnych troski o rozwój i potęgę Rzeczypospolitej — ogłosiłem je na wstępie dzisiejszego zeszytu. Za łaskawie udzielone zezwolenie Ministerstwa składam serdeczne podziękowanie. — Oby wezwanie naszego najwyższego Zwierzchnika do wyrobienia w społeczeństwie moralnej postawy, do zespolenia wszystkich sił narodowych, do poszanowania praw każdego człowieka do własnej myśli, spotkało się z szczerym odruchem u każdego wychowawcy. Pamiętajmy, że „nauczyciel w dali od walk politycznych, w ustroniu swej szkoły powinien wykuwać przyszłość Polski". Tylko w „atmosferze przyjaźni i wzajemnego zaufania" zdołamy osiągnąć najlepsze wyniki wychowawcze w szkole.

*

W dzisiejszym zeszycie przynosimy jeszcze kilka uwag na temat nauczania historii w ujęciu p. kol. Kapelczaka. Wpierw prostuje autor pojęcie „aktualizacji" — dość często opacznie pojmowane — i podaje na kilku przykładach, o co powinno tu chodzić: o zrozumienie teraźniejszości z perspektywy dziejowej i na odwrót. Następnie wykazuje autor, jak należy traktować historię miejscowości i regionu, aby w końcowym rozdziale swych uwag omówić nieco szerzej naukę cichą w historii. „Przecież nauka cicha już dawno przestała być tym „jakimkolwiek zajęciem" a stała się „idealną formą indywidualizującą nauczanie".

Naukę cichą uwzględnia także autor następnego artykułu p. kol. Narloch, instruktor Kuratorium O. S. Poznańskiego, w swoich uwagach o nauce czytania i pisania w szkole o jednym nauczycielu. Przy tej sposobności zwracam się z prośbą do PP. Współpracowników, by uwzględniali możliwie często warunki nauczania właśnie w szkołach jednoklasowych. Szkoła o jednym nauczycielu — to wprawdzie nie idealna forma organizacyjna szkolnictwa, ale jak dotąd typ najczęściej u nas spotykany.

Spośród 24 475 szkół powszechnych jest 12 750 jednoklasowych, z 3 351 500 młodzieży uczęszcza 947 100 do szkół jednoklasowych a 765 100 do dwuklasowych szkół powszechnych, czyli przeszło połowa dziatwy naszej uczy się w szkołach niżej zorganizowanych. Koleżankom i Kolegom pracującym w najcięższych warunkach, skazanym bardzo często na własne siły, pragnie „Przyjaciel Szkoły" szczególnie być pomocnym, o czym zechcą łaskawie pamiętać Szanowni Współpracownicy.

Dwa dalsze artykuły pp. Pleśniarskiego i Tomaszewskiego dotyczą nauczania pisowni. Pierwszy przypomina fazy pisania poprawnego, drugi odpowiada na pytanie, czy przyswojenie zmian w pisowni sprawiało młodzieży szkolnej trudności i jakie. Szczupłość miejsca (mogliśmy tym razem dać tylko dwa arkusze, następny zeszyt za to będzie zawierał trzy arkusze = 48 stron) pozwoliła mi na omówienie w części dyskusyjnej tylko jednej — nauczania historii tyczącej — uwagi p. kol. Cieślaka. Dalsze jak również i dział recenzyjny ukażą się w przyszłym zeszycie. Odnośnie ocen podręczników umieściłem dziś artykuł p. kol. Racinowskiego na temat zasad obowiązujących recenzentów Komisji Wydziału Programowego Min. W. R. i O. P. Uwagi p. kol. Racinowskiego zainteresują zapewne wszystkich — gdyż „badanie wartości podręczników szkolnych, wnikanie w ich konstrukcję, w intencję autorów nie zależy tylko od dobrej woli nauczyciela lub kierownika szkoły" — ale przede wszystkim tych Szan. Kolegów, którzy pragną współpracować w dziale recenzyjnym „P. S."

W końcu dziękuję za łaskawe przesłanie adresów — w myśl prośby wyrażonej w poprzednim dopisku — i proszę o dalsze. Nr 15 wyślemy (ze względów pocztowotaryfowych) nie przed datą jak zwykle, lecz dopiero w dniu 1 października. B.